

< 特別寄稿論文 > 学校教育計画の課題

著者	新井 郁男
雑誌名	学校経営研究
巻	5
ページ	1-9
発行年	1980-04
URL	http://hdl.handle.net/2241/00121846

〔 特 別 寄 稿 論 文 〕

学校教育計画の課題

東京工業大学 新 井 郁 男

学校教育計画の課題は、一言にしていうならば教育経営の最適化であるということができるであろう。しかし、この概念は必ずしも明確にされているとはいえない。したがって、学校教育計画研究においては、まずこの概念の検討を行うことが必要であると考ええる。

1 「最適化」概念の検討

教育経営の最適化ということばは数年前かなり盛んに使われた。昭和45年以降3か年にわたり、文部省は大学・研究機関の学識研究者、教育行政機関の学識研究者、教育行政機関の関係職員および小・中学校の教職員によって編成された調査研究協力者会議を設置して、「小学校および中学校における教育経営の最適化に関する調査研究」を行った。筆者はその協力者会議のメンバーとして調査研究に参加する機関を得た。この調査研究以降、最適化ということばが教育関係の誌上にさかんに登場するようになった。しかし、筆者のみるかぎり、このことばは少しも最適には使われてはいなかった。教育経営の最適化といっても、その概念が正しく把握されていないならば、教育経営が最適化されることを期待することなどは無理というものであろう。

それでは「最適化」とは一体いかなる概念をあらわすことばとして使うべきなのであろうか。

「最適」ということばはもともとは経済学の用語である。経済学ではよく最適生産量ということばが使われる。この最適生産量というのは、利潤を極大にするような生産量を意味している。そして完全競争と呼ばれるような状態の下では、企業者にとって、その生産費を極小にするように一定量の生産を行うことが、利潤を極大にする唯一の方法である。これは生産費の法則と呼ばれている。「教育の最適化」ということばを使うのは教育という営みを上のような生産活動とのアナロジーでとらえているからである。したがって、「教育の最適化」概念を理解するには、まず、利潤の極大とか生産費の極小という概念についてまず把握することが必要である。

まず、生産費の極小という問題から考えてみる。

生産費は一般に不変費用と可変費用とに分けられる。不変費用というのは、生産費の大小に関係なく、はゞその支出が一定（つまり不変）である費用のことで、工場・事務所といった建設資本の減価償却費などがそれである。教育の場合であれば、さしずめ学校の校舎などの減価償却費がそれに当たると考えてよい。これに対して、可変費用というのは、生産量に応じて変動する費用のことで、原材料費や賃金のようなものである。ここでまず考えるべき

重要なことは、可変費用が生産量に応じてどのように変動するか、ということである。一般に、可変費用は、生産量が増加するにつれて、はじめのうちは急速に増加するけれども、やがて大量生産の利益によってその増加速度は低下する。そして生産量がある限界を越えると、いわゆる収穫逡減の法則が作用し始めて、可変費用の増加速度は生産量のそれよりも大きくなる。収穫逡減の法則とは、ある財貨が二種類以上の生産要素によって生産される場合に、その中の特定の生産要素を固定しておいて、それと結合される他の生産要素を増加する時にその財貨の生産量は増加するけれども、その速度は次第に小さくなる、というものである。

それでは生産とのアナロジーでとらえる教育の場合にはそのような法則は働くであろうか。個々の学校を単位として考えてみよう。個々の学校では、教師、教材教具など二種類以上の要素によって生産＝教育が行われているが、たとえば、教材教具という要素を固定しておいて、教師という要素を1人から2人、2人から3人というように次第に増加させていくと、教育の成果も高まってくる。しかし、その高まり方は直線的（リニア）ではない。つまり、教師の数に比例して教育の成果が高まっていくわけではない。教師を1人から2人に増やしたときに得られる成果と、教師を2人から3人に増やしたときの成果とはちがうであろう。おそらく、教師の数が一定の数に達するまでは、1人から2人に増やしたときに得られる成果よりも、2人から3人に増やしたときに得られる成果の方が大きくなる、というように教師1人の追加によって得られる成果は増大していくであろう。つまり、成果は逡増していくであろう。しかし、教師の数がある数を超えると逆に逡減を始めるにちがいない。たとえば、そのある一定の数というのを30人と仮定した場合—もちろん生徒の数は固定しておいての話である—、教師の数を30人から31人に増やしたときに期待できる教育の成果よりも31人から32人に増やしたときに期待できる教育の成果の方が小さくなるであろう。このように考えれば、教育についても収穫逡減の法則が働くとは仮定してもよいことになる。

次に指摘すべきことは、生産費には平均費用と限界費用とがあるということである。平均費用というのは、総費用（不変費用と可変費用とを合計したもの）を生産総量で割ったものである。それに対して、限界費用というのは、総費用の増加分を生産量の増加分で割って得られる値である。つまり、限界費用というのは、生産量を1単位増加させるために必要な総費用の増加分を意味している。

ここで重要なことは、この平均費用と限界費用との関係である。平均費用は、生産量が少ないうちは次第に減少し、やがて底をついて再び上昇に転ずる。これは生産量の増加にしたがって大量生産の利益が現われ、やがて収穫逡減の法則が働き始めるからである。このことは限界費用についても同様である。つまり、限界費用もはじめのうちは次第に減少するが、ある点まで低下するとやがて上昇し始める。しかし、底をつく、つまり極小点に達するのは平均費用よりも限界費用の方が早いのである。平均費用は不変費用と可変費用を合計した総費用を総生産量で割ったものであるから、不変費用の効果が作用するのに対して、限界費用の場合にはそのような効果がないために、直ちに可変費用に関する収穫逡減の法則に影響さ

れるからである。

ところで、最適生産量というのは、この限界費用と生産物の価格とが一致する点で決定される。ちょっと考えると、平均費用が極小になる点が最適生産量であるかのように見える。しかし、企業者は、収穫逡減の法則が作用しても、その生産物がもし高く売れるならば、つまり有利な機会が存在すれば生産量を増やすであろう。限界費用と価格との一致点というのはそのような有利性が失われる点なのである。

2 教育経営における最適化の意義

それでは「限界費用と生産物の価格との一致」という最適化原理は、教育経営の場合にはどのような意味をもつのであろうか。

限界費用というのは、生産量を1単位増加するために必要な総費用の増加分のことであるが、学校といったような教育機関のばあいには、生産量というのは、卒業者の数とか在籍者の数など教育サービスを受けた者の量として考えることもできるであろう。また、卒業者や在籍者の量を変えないで、その全体としての、あるいは特定の在籍者または在籍集団の学習量を生産量と考えることもできるであろう。1単位というのは、卒業者数や在籍者の場合であれば、1人である場合もあれば、1学級という集団である場合もあるであろう。また、学習量の場合であれば、テストの1点とか10点を1単位とすることもできるし、満点取得者の比率1%とか10%を1単位とすることもできるであろう。また、テストによっては測定が困難な学習や行動であっても、何らかの形で計量化することによって、その変化を知ることができる。

次に注目すべきことは、上のような意味での生産量の1単位増加をもたらすためには、従来よりもより多くの資源をつぎこむ必要がある。経済的な生産活動であれば、資源というのは原料とか労働力などであるが、教育活動の場合であれば、それは教材、教具とか教員などである。要するに、物的な要素とか人的な要素をより多く投下することによって、より多くの生徒の収容や学習量の増大が可能になる、と一応考えることができるが、その物的な要素や人的な要素のより多くの投下には、そのための費用がかかる。つまり、卒業者や学習量を1単位増加するためには、総費用の増加が必要である。この総費用の増加分が限界費用である。

さて、「最適化」原理によるとすれば、最適生産量、つまり最適卒業者数、最適在籍者数、最適学習量は、上のような限界費用と生産物つまり「卒業者」や「学習」の価格が一致する点で決まるというわけであるが、「卒業者」や「学習」の価格というのは具体的にはどのように考えたらよいのであろうか。価格というのは「財の1単位と交換される貨幣の単位数」のことであるが、卒業者は全員が貨幣＝所得と交換されるわけではない。所得を得ることのできる職業についた者（つまり *gainful employment*）は、貨幣と交換されたと考え

られるが、就職しなかった者は貨幣と交換されたとは厳密にはいえない。しかし、もし就職したら（あるいは、就職できたら）という仮定法で価格を考えることもできる（機会費用の考え方）。学習量の場合も同様の論理で考えられる。

もし、就職がコネなどに関係なく、卒業者が体化している学習量（行動も含めた広義における学習）だけに基づく完全競争の下で決定されるとすれば、追加的に増加した就職者の所得が学習の価格だといえるであろう。

以上をまとめると、経済的生産活動とのアナロジーでとらえた教育経営の最適化というのは、人的・物的要素の投下を、それによってもたらされる総費用の増加と生産物＝卒業生、学習量などの価格とが同じになるまで継続して増やしていくことだといえる。

しかし、これはあくまでも教育経営という活動を経済的生産活動とのアナロジーにおいてとらえた、という前提に立った原理であり、実際には教育経営活動と経済的生産活動とは完全に同じなのではないことはもちろんである。第一に、最も基本的な違いは、以上の原理が利潤の極大化のための原理であったのに対して、公教育としての経営活動は利潤の追求を目的とはしていない、という点である。第二に、経済的生産活動においては、同一の原料から均質の製品をつくるが、教育活動においては、原料＝生徒も均質ではなく、また、製品＝卒業生も均質ではない。むしろ、卒業生が均質であることは望ましいことではないとさえ考えられている。教育の個性化という理念がそれである。第三に、教育活動の場合には、経済的生産活動のように、費用と生産量との対応関係が明らかではない、ということである。第四に、教育活動の成果は、貨幣によって交換されるものだけではない、ということである。したがって、限界費用と生産物の価格との一致点で最適生産量が得られるという原理は、それを教育経営の最適化に適用するためには、以上に指摘したような相違に対応して修正されなくてはならないであろう。

3 教育システムの統一的・全体的・相互関連的把握

教育活動は以上に指摘した如く、経済的生産活動に比べて、きわめて複雑な要素のからみあいのなかで展開される。したがって、その計画化にあたっては、教育活動の統一的、全体的、相互関連的把握が基礎になければならないであろう。しからば、何を統一的、全体的、相互関連的に把握しようとするのであろうか。

第一に、教授・学習のさまざまな目標が、バラバラにではなく、統一的、全体的、相互関連的にとらえられなくてはならない。教育の諸目標は、相互補完的なもの、相矛盾しあうもの、他の目標を達成するための手段的性格をもつものなど、さまざまな関連をもっているが、第一にその関連が全体的、統一的に構造化されなくてはならない。

第二に、教授・学習の過程が統一的、全体的、相互関連的にとらえられなくてはならない。教授・学習過程は、教授者と学習者との間の情報の流れとしてとらえるならば、目標設定、

内容選択、指導計画、教授・学習活動、評価などを構成要素としており、したがって、これらの諸要素が一つのサイクルとして統一的、全体的、相互関連的にとらえられる必要がある。

また、教授・学習課程をその目標との関連においてみるならば、陶冶過程と訓育過程（あるいは教科指導過程と生活指導過程）とに分けることができるが、両者は統一的、相互関連的に位置づけられなくてはならない。すなわち、陶冶と訓育とは相互に基礎となり、条件となりつつ制約しあうものとしてとらえられるべきであろう。そのほか目標との関連において統一的、全体的、相互関連的に把握すべきものとしては、

○諸教科の内容の系列や組織である顕在的カリキュラムと、それぞれの学校が持つ環境的特性としてのいわゆる潜在的カリキュラム

○教育内容の論理的構造と学習者の心理的条件、発達条件、社会・経済的条件

○学習者の既存の知識と伝達すべき新しい知識

○認識過程と技能の訓練・練習過程（観察の方法の学習など）

第三に、教授・学習のさまざまな形態が統一的、全体的、相互関連的にとらえられるのではなくてはならない。つまり、伝統的な一斉教授、テレビを中心とした視聴覚教育、ティーチング・マシン、OHP、スライド、コンセプトフィルム映写機、VTR、反応分析装置、CAIなどの教育機器を利用した教育形態、集団学習、自習などさまざまな教授・学習形態が各学校の固有の物的、人的、財政的条件との関連において、統一的、相互関連的にとらえられることが重要である。

最後に、教授・学習の目標、過程、形態が統一的、全体的、相互関連的に構造化されなくてはならない。

要するに、教授の最適化という概念は、教授・学習のシステム化を意味しているのである。

教授・学習のシステム化という考え方や実践に対しては次のようなさまざまな批判が出された。

(イ) 複雑な構成要素からなり、一義的に目標や価値を固定することが困難である教授・学習をシステム化しようとする、システム化が自己目的化し、教育実践の形式化、定型化を招く危険がある。

(ロ) 国レベル、学校レベル、授業レベルをトータルにとらえようとする、教育行政、教育政策の支配の水準として機能する可能性が強い。

(ハ) 教師集団の分化をもたらす。

以上の批判は、結局、教師や学校の教育実践における創造性がシステム化によりそこなわれる危険性があることを指摘しているといっていよい。しかし、本来、システム化というのは教授・学習にかかわる諸要素を全体的、統一的、相互関連的にとらえようとするものであるがゆえに、学校や教師の創造性を高める枠組を提供するものである。何故ならば、各学校、学年、学級、児童・生徒にかかわる固有の諸条件との関連において教授・学習のあり方を追求する過程は創造的であるはずだからである。

4 教育目標の設定

以上に述べてきたことから明らかなように、学校教育の計画化において最も重要な行為の一つは「教育目標の設定」であるが、各学校において実際に設定されている教育目標をみると、そこには多くの問題があることを発見する。

まず具体例をあげてみる。

A ①よく考える子ども ②進んでやる子ども ③美しい心と強いからだを持つ子ども ④協力する子ども

B ①明るく・正しく・強く生きよう ②よく考える ③積極的に行動する ④たくましい身体をつくる

C ①明るく元気な子ども ②よく考える子ども ③ねばり強い子ども

D 新しい校風づくりを旨とし、心身ともに健康で個性豊かな生徒に育てる ①もっと考える生徒にしよう ②もっと努力する生徒にしよう ③もっと助け合う生徒にしよう ④もっと健やかな生徒にしよう

E ①真理と正義を愛し、健全な批判力を養う ②勤労をたっとび、責任を重んじ、自主的精神を養う ③自他の敬愛と協調の精神を養う ④個性を伸ばし、社会の有為な形成者として必要な資質を養う

さて、上に列挙した五つの学校の教育目標をみて、それぞれの学校が、どのような学校であるのか、つまり、どのような地域の学校か、その学校の子どもはどのような子どもであるのか、といったようなことを推察することができるであろうか。

Dの場合には、「生徒」ということばが使われているので、中学校の教育目標だろうということとはわかる。また、Eは難かしい単語がたくさん列挙されているので、おそらく高等学校の教育目標にちがいない、ということも想像できるであろう。しかし、中学校といってもどのような地域の学校であるのか、また、高等学校といってもどのような校種の学校であるのか、ということは皆目、見当がつかねる。

実をいうと、Aは島の小学校、BはAと同じ島の中学校、Cは都心の小学校、Dは東京都に隣接するある県のへき地の中学校、EはA、Bと同じ島の高等学校の教育目標なのである。ことば使いや単語が多少違うとはいえ、あまりにも類似していることにあらためて驚いてしまう。はたしてこれでよいのか。

もちろん、「よく考える子ども」や「進んでやる子ども」を育てることが悪いというのではない。学校のレベルにおける教育目標というのはもっと具体的なものでなくてはならないのではないか、ということを言いたいのである。上に掲げたような、どういふ学校の教育目標かわからないようなものは、子どもの目にも、学校訪問者向けの看板としか映っていないことが多い。

たしかに全国をマクロ的にみるならば、地域によって教育目標の設定のし方に違いがみら

れるかもしれない。上滝孝治郎、山村賢明、藤枝静正によって行われた「現代日本の学校における教育目標の分析」によると、一般に民力の高い地域においては、特定の価値に特に重点が置かれているのに対して民力水準の低いところではさまざまな価値が比較的まんべんなく列挙される傾向があるという。このことは、「高民力水準型」地域では、「一般に承認されている一定の価値基準、一定の志向性が明確であり、それだけに目標をしぼりやすい状況にある」のに対して、多くの過疎地域が含まれている「低民力水準型」地域においては、「教育目標の重点をどこに置くか、さらにいえば、どういう人間を育てていくのかについて、必ずしも一定の支配的基準」がなく、学校の教育目標をしぼりにくい状況があることを示している。

このように、地域の状況によって教育目標の内容に多少の相異がみられる。しかし、それが各学校の子どもの実態とかけはなれた抽象的なものであることには変りがない。個々の学校が、憲法—教育基本法—学習指導要領という系列において示されている教育の目的や目標などに基づきながら、当該学校の児童・生徒の実態や地域の実情をふまえて、独自の教育目標を設定すべきことは、学習指導要領の性格や法的拘束性に若干の推移があったとはいえ、たえず期待されてきた。学校がより多くの自律性を与えられるべきことは学校の側からもたえず主張されてきた。それにもかかわらず、現実にも各学校の教育目標設定はスローガンの、お題目的目標設定のレベルにとどまっているのである。「ゆとりと充実」という理念の下に、各学校の創意工夫が従来にもまして求められている今日、各学校は抽象的・画一的教育目標の設定の段階から、一步進めて具体的・個性的目標の設定にとり組むことが必要であろう。これは各学校の課題であると同時に、学校教育計画についての研究の重要な視点でもある。

それでは教育目標を具体的なものとして設定するためには、どのようにしたらよいであろうか。

結論的に言うならば、教育目標を具体的ならしめるためには、教育にかかわるさまざまな要因を、抽象的にではなく、具体的に把握することが必要である。

そのような要因として、まず第一にあげなければならないのは、教育指導の対象——というより学習の主体——であるところの「児童・生徒」である。たとえば、「派手」（浪費する、物を粗末にする）、「怠ける」（勤労意欲に乏しい等）、「とっつきにくい」（協調性が乏しい、閉鎖的、社会性に乏しい等）、「くじけやすい」（努力しない、根気が不足等）、「消極的」（競争心が乏しい等）、「無礼」（粗野等）、「話下手」（表現力が劣る）、「模倣的」（自主性が乏しい）——といったような、児童・生徒の特性を具体的に把握し、それを目標設定の中に生かす必要があるであろう。われわれが行った調査によると、「自信と自己受容性」「達成動機」「外的評価への依存性」「向上的意志・努力」といったような、自己成長性の諸側面についての子どもの発達状況には学校や地域によってかなり大きな違いがみられる。

学校教育目標の設定において、具体的に把握すべき第二の要因は、教育指導を行う「教師」要因である。「児童・生徒」が能力・適性・興味・関心において多様であるのと同じように「教師」も種々の側面で多様である。いずれの教師も、教師として得意、不得意があるであろう。もちろん教師は絶えず研鑽を積むことによって不得意な部分を減らすべく職能成長を図らなければならない。

しかし、そこにはおのずから限界がある。むしろ個々の教師のもっている特性を積極的に生かすことによって、学校全体としての教育機能を高めていくことこそ重要であろう。したがって、そうした個々の教師の特性を生かすことができるような目標が設定されてしかるべきである。目標は固定したものであってはならず、教員構成が変われば、それを教育目標の設定にフィードバックして、目標に修正を加える必要も生ずるであろう。

学校教育目標設定で、具体的に考慮すべき第三の要因は、学校の施設・設備といった、いわば物的な条件である。本来であれば、教育の目標を設定してから、それを実現するのに必要な形態や構造をそなえた施設・設備をつくる、というのが望ましいに決っている。長期的には、教育目標の実現を図ることができるように施設・設備の改善・充実が行われるべきであろう。しかし、現実的には、既存の条件をふまえて教育目標の設定が行われなければならない。

以上のように、学校教育目標の設定にあたっては、「児童・生徒」「教師」「施設・設備」などの要因を、抽象的、量的にではなく、具体的、質的に把握しなくてはならないのであるが、「教師」と「施設・設備」に関しては、さらに付言しておくなくてはならない。

まず、「教師」に関しては、単に、学校の教師のみでなく、地域社会における、特定の領域について優れた指導力や知識・技術をもった人をも視野に入れることが重要であることを強調したい。もちろん学校の中における教育を責任をもって行うのは、専門職としての教師であることに変わりはないが、学校の教師の教育的機能は地域社会の中に見い出される人材の活用によって拡大することが可能である。その意味において、学校教育目標の設定にあたっては、地域社会の中における人的要因についても基本的に把握することが必要である。

同様のことは、「施設・設備」などの物的条件についてもいえる。学校は学校独自の施設・設備だけでなく、地域社会の中にある図書館、美術館、体育施設などさまざまな物的資源を活用することによって、学校の教育機能の拡大を図るべきである。したがって、学校教育目標の設定には、上のような地域社会の中にある物的資源の利用可能性も反映させられなければならないであろう。

また、以上のような諸要因を具体的に把握するためには、さまざまな方法がとられなくてはならないが、学校独自の自己診断と同時に、他者による診断調査も必要であろう。

5 地域教育計画への一提案

学校とは何か。教師の役割は何か。これはいまわが国においてのみならず、世界各国において問われている現代的な教育問題である。

原始的な社会であろうと、高度に文明の発達した社会であろうと、すべての社会は、その構成員を社会化する手段、つまり構成員にその社会の一員として認められるのに必要な知識・価値・態度・技術を与えるための手段をもっている。前近代的な社会においては、この社会化の過程は主として家族や親族集団や地域社会の機能であった。それはフォーマルなものではなく、インフォーマルなものであった。しかし、社会構造の規模や複雑さが増すにつれて、社会化機能の多くは次第によりフォーマルな機関に譲りわたされていった。公的な事業として組織化された学校システムは、そのフォーマルな機関の最新の形態として存在している。しかし、このように教育の機能が地域を離れて学校の中に囲い込まれることによって、学校は地域から孤立する傾向を強めてきた。そこで学校を地域に開かれたものにし、教育を地域的なひろがりの中で考え直すべき必要性が高まってきたのである。教育の地域的再編成は教育の最適化を考える重要な視角の一つでなくてはならない。つまり、第二次大戦後にみられたカリキュラム運動としての地域教育計画ではなく、以上のような意味における新しい視点に立った地域教育計画が構想されなくてはならない。このような芽は各地にみられないわけではないが、それを支える研究が今後一層推進されなくてはならない。

個別の学校を越えた地域レベルの教育的再編成を目的とした地域教育計画を提唱したい。